

# El Espacio Europeo de Educación Superior. Actitudes del alumnado de la Universidad de Extremadura.

## The European Higher Education Area. Attitudes of students at the University of Extremadura.

---

**María Leo Gil, Sixto Cubo Delgado.**

*Dto. Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura*

Fecha de recepción 23-02-2012. Fecha de aceptación 02-07-2012

### Resumen.

*La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior supone un reto para toda la comunidad educativa, pero en especial para el profesorado y el alumnado universitario, que son, en definitiva, los que vivirán en su día a día los múltiples cambios que esto ocasiona.*

*A través de una escala tipo Likert valoraremos la actitud que presenta el alumnado universitario ante la convergencia europea y daremos respuesta a las siguientes cuestiones:*

*¿El conocimiento sobre el EEES promoverá una actitud más positiva hacia el mismo?, ¿Encontramos diferencias significativas en la actitud entre el alumnado que realiza otras ocupaciones simultáneas a su educación universitaria y los que no?;*

*El alumnado con una actitud positiva ante el EEES, ¿tendrá una visión más favorable de su rendimiento académico?.*

*Como veremos un mayor conocimiento sobre el EEES supondría una aceptación mas positiva del mismo.*

**Palabras clave:** *Espacio Europeo de Educación Superior, Convergencia Europea, Actitud, alumnado.*

### Summary.

*The creation of a European Higher Education Area is a challenge for the educational community, but especially for teachers and university students, who are, ultimately, those who live in their day to day the many changes that this causes.*

*Using a Likert-type scale value the attitude presented by university students to European convergence and will answer the following question:*

*Is the knowledge of the EHEA will promote a more positive attitude towards it?;*

*Do we find significant differences in attitude among students who engaged in other occupations simultaneous college education and those without?;*

*The students with a positive attitude towards the EHEA, will it have a more favourable view of their academic performance?.*

*As we will see a greater knowledge of the EHEA would be a more positive acceptance of it.*

**Key words:** *European Space of Higher Education, European convergence, attitudes, students.*

## 1.- INTRODUCCIÓN

En las economías modernas, el capital humano se ha convertido en un determinante del crecimiento económico a largo plazo. Las sociedades desarrolladas caminan hacia una economía basada en el conocimiento. En este marco social, como podemos suponer, la educación juega un papel fundamental, y, dentro de esta, la Universidad, por lo tanto, se hace necesario el análisis de la enseñanza superior, y, por supuesto, el continuo intento de mejora. Tradicionalmente, el enfoque sobre la reforma universitaria se suele plantear como la necesidad de adaptar la educación a las exigencias de la sociedad, del mercado laboral, de las nuevas realidades económicas. Al mismo tiempo, estas invocaciones de reforma suelen estar acompañadas de una apelación a la importancia de la calidad (UNESCO, 1973).

Hasta la actualidad, la educación superior, en Europa, no ha sido objeto de una política europea común, ya que el contenido y la organización de los estudios era competencia de cada uno de los Estados que forman la Unión Europea.

Sin embargo, en el Tratado de la Unión Europea, de 1992, se hace alusión a la educación a nivel europeo, *“La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros, y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística”* (artículo 149).

En este marco, se desarrollaban ya, en la década de los ochenta, un conjunto de programas comunitarios relativos a la educación y que se encuentran en el origen del EEES: por ejemplo el programa Comett que comenzó a reforzar el intercambio entre Universidad y empresa en el campo de las tecnologías; El programa Sócrates<sup>1</sup>; La Juventud con Europa<sup>2</sup> en 1988; Lingua<sup>3</sup> en 1989; Tempus<sup>4</sup> en 1990, etc. El 18 de Septiembre de 1988, los Rectores de las Universidades Europeas se reunieron en Bolonia y firmaron la Carta Magna de las Universidades Europeas, donde ya resaltaban la importancia del intercambio recíproco de información y documentación entre las distintas Universidades Europeas, además, alentaban la movilidad de profesores y estudiantes y consideraban una política general de equivalencia en materia de status, títulos, exámenes y concesión de becas.

El EEES ocasionará multitud de cambios para toda la comunidad educativa universitaria, pero, no debemos olvidar que esta reforma educativa ha supuesto un largo período de aceptación, seguimiento y planificación. Todo comenzó, oficialmente, con la Declaración de las Sorbona en 1998 en la que participaron los ministros de educación de cuatro países (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) donde se toma el acuerdo para iniciar un proceso de carácter político de cambio a largo plazo en la Enseñanza Superior en Europa, con la Declaración de Bolonia en 1999 se sientan las bases para la construcción del EEES que se basará desde sus inicios en cuatro principios como son la movilidad, diversidad, competitividad y calidad; se establecen, a partir de aquí reuniones periódicas cada

dos años para analizar el estado de la cuestión (Declaración de Praga en 2001, Comunicado de Berlín en 2003, Comunicado de Bergen en 2005 y Comunicado de Londres en 2007). Finalmente, en la Declaración de Bélgica en 2009, ya se había incrementado el número de países que formaban parte de este gran proyecto, llegando a participar un total de 46 países. En esta reunión, se consensuaron una serie de presupuestos a llevar a cabo con la creación del EEES, siendo éstos (Monge Miguel, 2005):

1. Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable.
2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales (grado y posgrado).
3. Establecimiento de un sistema de créditos como punto básico del sistema educativo universitario.
4. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores/as, investigadores/as y personal de administración y servicios.
5. Promoción de la colaboración europea en materia de aseguramiento de la calidad para el desarrollo de criterios, metodologías y cualificaciones comparables.
6. Promoción de la dimensión europea de la enseñanza superior.

Como ya hemos dicho, la adopción de los presupuestos establecidos en las distintas reuniones de los Ministros de Educación supondrán múltiples cambios en la sociedad del conocimiento, pero especialmente, en la Enseñanza Superior en nuestro país. Resumimos brevemente, las claves del nuevo escenario (Mateos y Montanero, 2008):

#### **a) *Diversidad versus uniformidad***

En muchas ocasiones se ha pensado que la meta del proceso es la uniformidad de los sistemas de Educación Superior, pero realmente el objetivo es la comprensibilidad y comparabilidad. Se apuesta por un sistema universitario diversificado, insistiendo en que la diversidad de sistemas universitarios en Europa no es un obstáculo a su buen desarrollo y lo que se requiere es que cada universidad defina su misión de modo que el sistema universitario responda a las necesidades de la sociedad.

#### **b) *Garantía de calidad***

La garantía de calidad es el mecanismo para generar confianza entre los integrantes del EEES, para lograr esto, se han creado agencias de calidad; a nivel nacional nos encontramos con la agencia ANECA, pero, además, muchas Comunidades Autónomas han creado sus propias agencias de calidad.

#### **c) *Transparencia***

En la educación superior española, la movilidad estudiantil ha sido realmente escasa, esto ha repercutido significativamente en la transparencia de las ofertas educativas. Además, los programas formativos eran muy similares entre las diferentes universidades. En la actualidad los estudiantes van a tener una mayor facilidad para desplazarse, por lo que las instituciones tienen que esforzarse por hacer más transparente su oferta. Por otra parte, se debe aportar información sobre los resultados de los procesos. Un instrumento concreto de transparencia en los resultados es el Suplemento Europeo al Título que describe la naturaleza, el nivel, el contexto, las cualificaciones y contenidos del título.

**d) El crédito europeo**

El ECTS se adoptó en 1989 con el programa Erasmus. El crédito europeo implica en España una forma diferente de planificar las enseñanzas a partir de los resultados de aprendizaje. Exige considerar el tiempo total de trabajo que un estudiante medio necesita para conseguir esos resultados de aprendizaje, es decir, no sólo el tiempo presencial (que era el que se utilizaba hasta ahora para establecer el número de créditos) sino, también, el tiempo que emplea el estudiante en la realización de tareas, tanto presenciales como no presenciales. En definitiva, el ECTS hace que los programas de estudios resulten fácilmente comprensibles y

comparables para todos los estudiantes, facilita la movilidad y el reconocimiento académico, ayuda a las universidades a organizar sus programas de estudios, etc.

**e) Estructura de titulaciones.**

La estructura de titulaciones de los países del EEES es muy diversa. Se apuesta por la diversidad pero buscando la comparabilidad y comprensibilidad. Se establece una estructura común que considera dos niveles (grado y posgrado) y tres ciclos: el primer ciclo coincide con el nivel de grado y tendrá una duración de cuatro años (en el caso de España), el segundo nivel contiene los estudios de segundo ciclo (Título de Máster en España) y el tercer ciclo (título de Doctor).

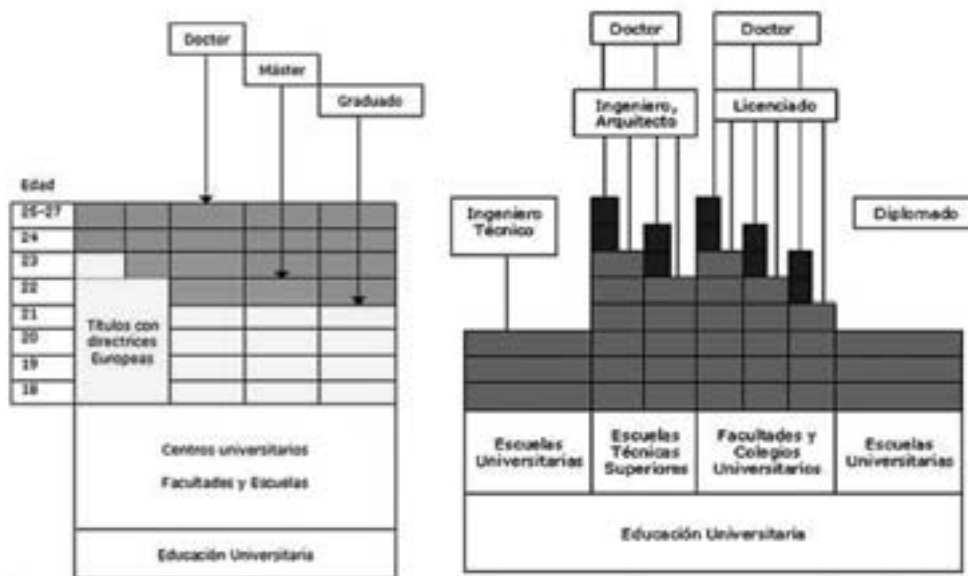


Ilustración 1. Comparación entre el esquema anterior y el actual (MEC, 2006).

Ante todos estos cambios que supone la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, ¿cuál es el nuevo papel de los estudiantes universitarios?

Como sabemos, la sociedad actual demanda, no sólo profesionales con muchos conocimientos, sino también competencias y actitudes necesarias para hacer frente a los retos que deparan los nuevos tiempos, en otras palabras, se persigue la formación global del estudiante. Por lo tanto, se hace necesario un replanteamiento de aspectos metodológicos, así como una revisión de roles a desempeñar por parte de docentes y alumnos/as.

Analizando el conjunto de leyes que rodean la convergencia europea en materia educativa, podemos comprobar como el papel del alumnado varía considerablemente, pasando a ser éste:

1. El alumnado trabajará de forma más activa, diseñando así, su propio proceso de aprendizaje.
2. Deberá cumplir con los objetivos establecidos de común acuerdo con el docente de la materia.
3. Se incrementarán las horas de estudios para preparar y analizar la información.
4. Dedicación a tiempo completo a sus estudios universitarios.
5. En definitiva, el alumnado será el principal responsable de su aprendizaje, participando en el proceso educativo cumpliendo un rol activo y creativo. El profesorado cede el protagonismo al estudiante (García Garrido, et. al, 2007).

Pero, ¿qué actitud presentará el alumnado ante el EEES?

En primer lugar queremos definir el concepto de actitud. Hay múltiples defi-

niciones de actitud, nosotros contemplamos la siguiente: “se entiende por actitud una predisposición *aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc)*” (Morales, 2000, p. 24). En esta misma línea, Pérez Yuste y García Ramos (1989, p.185) dicen que “*la actitud es predisposición, no es conducta, esto es, que no consiste en una forma de obrar, sino en una inclinación, en una tendencia que se concretará en obra cuando se presente la ocasión. Esta predisposición permite cierta organización de la conducta, y hasta alguna aproximación predictiva*”.

Las definiciones de actitud se generan en torno a dos perspectivas: las que se conceptualizan siguiendo un modelo unidimensional y las que adoptan un modelo multidimensional. Desde la perspectiva que más nos interesa, orientada a la medición de actitudes, nos quedamos con el modelo multidimensional. En este modelo, la estructura de las actitudes suele ser concebida con tres componentes: cognitivo (información, creencias), el afectivo (gusto-disgusto, valoración) y el conductual o conativo (tendencia a la acción) (Morales, 2000, p. 24). Esta misma idea es apoyada por Zaragoza Raduá (2003) que define cada uno de los componentes que forman la actitud:

#### ***1.- Componente cognitivo:***

La existencia de una actitud hacia un objeto determinado requiere que exista una representación cognitiva que se mantiene de dicho objeto. Este componente está conformado por el conocimiento y los pensamientos que se tienen en relación al objeto actitudinal.

### **2.- Componente afectivo:**

Referido como el sentimiento a favor o en contra que provoca un determinado objeto actitudinal.

### **3.- Componente conativo o conductual:**

Es el componente que instiga a la acción de conductas coherentes con los afectos relativos al objeto de actitud.

Existen dos perspectivas que han dado lugar a los enfoques que se han utilizado para explicar el proceso de configuración de las actitudes (Zabalza, 1993):

1. Resultado del proceso de socialización. El proceso de formación de actitudes se encuentra vinculado a la apropiación de los patrones cognitivos y conativos del entorno y especialmente de las personas con las que convive.
2. Como resultados del proceso de maduración y desarrollo cognitivo.

Partiendo de estas premisas, podemos afirmar que las actitudes son cambiantes, evolutivas y dinámicas. Pero, ¿cómo puede afectar la actitud del alumnado ante el Espacio Europeo de Educación Superior a su propio proceso de aprendizaje?

Sabemos, que los tres componentes de la actitud están íntimamente relacionados. Por lo tanto, suponemos que una actitud positiva ante el EEES hará que se realicen más prácticas acordes a estos nuevos planteamientos educativos, a la vez, aumentarán la motivación por el mismo, y, por lo tanto, indirectamente, todas estas variables deben influir favorablemente en el rendimiento académico del alumnado. Esta idea es apoyada por varios autores que han realizado estudios sobre el tema en cuestión. Herrero Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999, (Citado por Gargallo López, et. al, 2007) es de los pocos que ana-

lizan la incidencia de las actitudes con la población universitaria, concluyendo que es una variable con influencia en el rendimiento académico. Estos mismos autores, realizan un estudio en la Universidad de Cantabria con el que querían comprobar la incidencia de las actitudes hacia el aprendizaje en el rendimiento académico del alumnado, llegando a la conclusión de que existe una relación entre actitudes y rendimiento académico, y, que el alumnado con mejores actitudes obtendrían mejores calificaciones.

Pero, ¿cómo se evalúan las actitudes?, es decir, ¿cómo podemos acceder a las actitudes de los demás con la finalidad de analizarlas? Medina Rivilla (1998) expone tres cuestiones fundamentales en relación con tal situación:

1. Las vías de acceso a las actitudes. Existen tres caminos posibles: El lenguaje, la observación de los comportamientos y las reacciones fisiológicas.
2. La relación entre las conductas externas y las actitudes. Se supone que quien tiene una cierta actitud muestra la tendencia de actuar de una manera determinada.
3. La variabilidad de la polaridad y valencia de las actitudes. La polaridad nos indica la dirección a favor o en contra hacia la cual se orienta la actitud. La valencia señala la intensidad de la fuerza con que se presenta la actitud.

Para cada una de estas vías de acceso hay diferentes técnicas que permiten valorar o evaluar las actitudes. Medina Rivilla, et. al. (1998), Pérez Yuste y García Ramos (1989) y Colás y Buendía (1998), analizan las técnicas para evaluar actitudes directamente relacionadas con las vías de acceso descritas anteriormente.

Afirmando que cuando se accede a las actitudes a través del comportamiento la técnica básica es la observación, cuando la vía de acceso son las respuestas verbales los instrumentos más utilizados son los cuestionarios y escalas.

A continuación mostramos un cuadro resumen de las diferentes vías de acceso y los instrumentos más utilizados para cada una de ellas:

ACCESO A LAS ACTITUDES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Vías de los comportamientos y conductas	Observación	Registros anecdóticos <sup>6</sup>
		Listas de control <sup>7</sup>
		Escalas de valoración estimativas <sup>8</sup>
		Diarios <sup>9</sup>
		Otros instrumentos <sup>10</sup>
Vía del Lenguaje	Escalas y cuestionarios	Escalas tipo Thurstone <sup>11</sup>
		Escalas tipo Likert <sup>12</sup>
		Escalas tipo Guttman <sup>13</sup>
		Escalas de distancia social (Bogardus) <sup>14</sup>
		Diferencial Semántico de Osgood <sup>15</sup>

Tabla 1. Vías de acceso a las actitudes

Con esta investigación se pretende conocer la actitud que presenta el alumnado universitario en cuanto al Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, nos hemos planteado tres objetivos:

1. Estudiar el conocimiento que posee el alumnado sobre el EEES.
2. Comprobar las actuaciones que realizan en el marco de los nuevos planteamientos educativos.
3. Conocer la opinión que presentan ante las nuevas metodologías ECTS.

Las hipótesis formuladas son las siguientes:

1. A mayor conocimiento por parte del alumnado de las directrices del Plan Bolonia se presentará una actitud más positiva hacia el mismo.
2. El alumnado con ocupaciones (laborales y/o académicas) simultáneas a sus estudios universitarios presentará una actitud más negativa ante el EEES.
3. El alumnado con una actitud favorable ante el EEES poseerá una visión

global de su rendimiento académico más positiva.

## 2.- METODOLOGÍA

La metodología es descriptiva<sup>16</sup>, consiste por lo tanto en explorar relaciones entre variables y asociar o comparar grupos de datos, es decir, se recoge y analiza información con fines exploratorios (Arnal, 1992; Cubo et al. 2011).

Ante la imposibilidad de trabajar con toda la población existente decidimos seleccionar cada uno de los ciclos en los que se han implantado los nuevos planes de estudios. Nuestra muestra se compone de la totalidad del alumnado del primer curso de una titulación de Grado y la totalidad del alumnado del primer curso de un Máster, en concreto el Grado de Medicina de la Facultad de Medicina de Badajoz y el Máster Universitario de Investigación de la Facultad de Educación, en Badajoz. En total 132 alumnos/as, de los cuales son 110 alumnos/as estudiantes de 1º de Medicina y 22 estudiantes del Máster Universitario de Investigación. La elección de estos grupos y no otros se debe a que contaban con un número de alumnos/as relativamente amplio para poder elaborar conclusiones a partir de los datos obtenidos y porque nos facilitaban enormemente el acceso a la muestra.

Para la obtención de datos trabajamos con una escala tipo Likert<sup>17</sup>, compuesta por datos personales y tres grandes apartados que abarcan cada una de las dimensiones que componen la actitud, siendo éstas: El conocimiento que se posee sobre el objeto actitudinal, las actuaciones que se realizan y la opinión que se tiene sobre el mismo.

## 3.- ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Comenzamos con un análisis descriptivo de las variables personales objeto de nuestro estudio.

### Género:

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos masculino	38	28,8
Femenino	94	71,2
Total	132	100,0

Tabla 2. Frecuencias: Género



Ilust. 2. Gráfico de frecuencias: Género

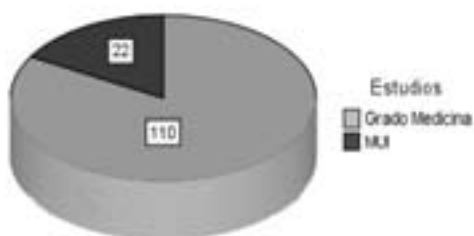
Según un informe sobre cifras y datos de la Universidad del año 2009 / 2010 vemos como el número de mujeres estudiantes universitarias (54,2%) es ligeramente superior al número de hombres. En la muestra participante en nuestro trabajo la diferencia es mayor. Esto puede ser debido a la distribución por ramas, en las cuales las mujeres tienen una presencia mayoritaria en ramas centradas en las enseñanzas humanísticas (61,6% en primer y segundo ciclo y 62,1% en grados), de la salud (73,6% y 64,3%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (62,5% y 56%).



**Estudios que realizan:**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Grado Medicina	110	83,3
MUI	22	16,7
Total	132	100,0

Tabla 3. Frecuencias: Estudios que realizan



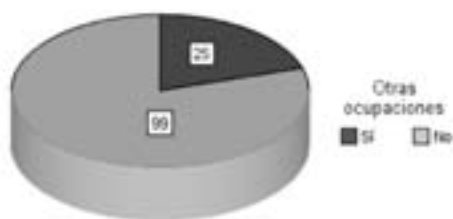
Ilust. 2. Gráfico de frecuencias: Género

Según los criterios de acceso que aparecen en la página de la Universidad de Extremadura, para el Máster Universitario de Investigación los estudiantes se distribuyen en grupos de 30 según la especialidad. En el Grado de Medicina el número máximo de estudiantes que se pueden admitir es de 140. Esta situación explica la distribución de nuestra muestra en cuando a la variable “Estudios que realizan”.

**Otras ocupaciones:**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Sí	25	18,9
No	99	75,0
Total	124	93,9
Perdidos Sistema	8	6,1
Total	132	100

Tabla 4. Frecuencias: Otras ocupaciones

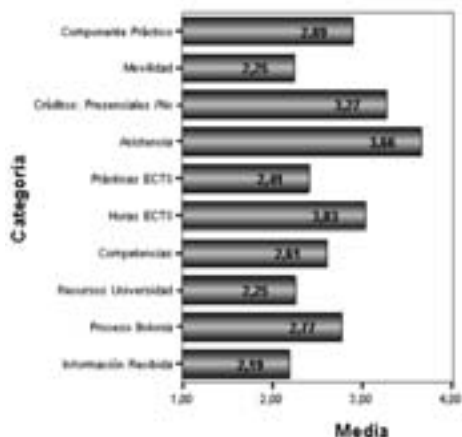


Ilust. 4. Gráfico: Otras ocupaciones

A continuación mostramos tres gráficos en los que podemos observar las puntuaciones medias de cada uno de los ítems que forman nuestra escala de actitudes. Se organizan en torno a las tres dimensiones medidas de las actitudes, siendo estas: Conocimientos, Actuaciones y Opinión:

**Conocimiento:**

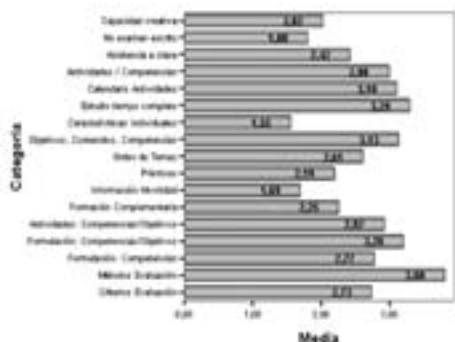
Conocimiento que posee el alumnado sobre el EEES:



Ilust. 5. Media de puntuaciones: Conocimiento

**Actuaciones:**

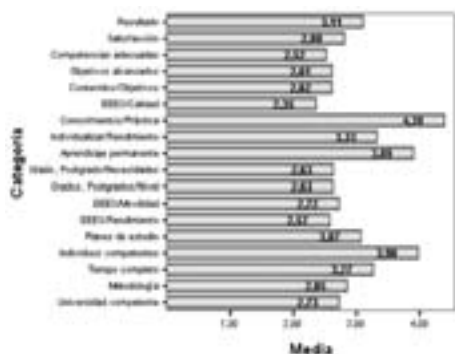
Las actuaciones que realizan en el marco de los nuevos planteamientos educativos:



Ilust. 6. Media de puntuaciones: Actuaciones

**Opinión:**

Opinión que presenta el alumnado con respecto a las nuevas metodologías ECTS.



Ilust. 7. Media de puntuaciones: Opinión

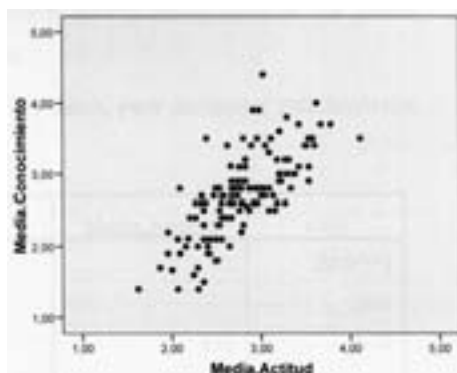
El contraste de las hipótesis realizado ofrece los siguientes resultados:

**Hipótesis 1.** A mayor conocimiento por parte del alumnado de las directrices del Plan Bolonia se presentará una actitud más positiva hacia el mismo.

Para la comprobación de esta hipótesis de trabajo, y considerando las características de los datos utilizados, realizamos una correlación de Pearson:

		Media Conocimiento	Media Actitud
Media Conoc.	Correlación de Pearson	1	,743(**)
	Sig. (Bilateral)		,000
	N	132	132
Media Actit.	Correlación de Pearson	,743(**)	1
	Sig. (Bilateral)	,000	
	N	132	132

Tabla 5. Correlación Pearson: Hipótesis 1



Ilust. 8. Correlación Pearson: Hipótesis 1

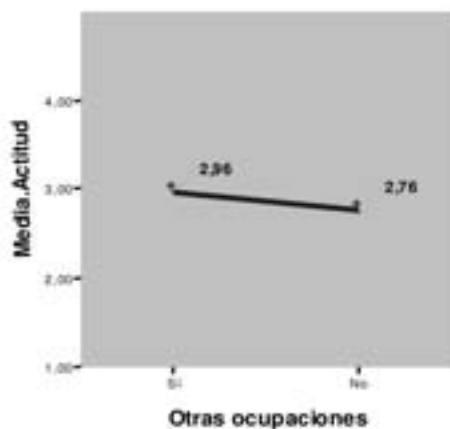
Rechazamos la hipótesis nula, hay una correlación entre ambas variables trabajando con un nivel de confianza del 99%. El coeficiente de Pearson de 0.743, es positivo, que implica que cuando una variable aumenta también lo hace la otra, o a la inversa, es decir, siguen una misma dirección. Aceptamos la hipótesis de trabajo.

**Hipótesis 2.** El alumnado con ocupaciones (laborales y/o académicas) simultáneas a sus estudios universitarios presentará una actitud más negativa ante el EEES.

Para el contraste de esta hipótesis, dado que los datos no permiten utilizar un modelo paramétrico, utilizamos la prueba U de Mann-Whitney.

	Media Actitud
U de Mann-Whitney	957,000
W de Wilcoxon	5907,000
Z	-1,747
Sig. asintót. (bilateral)	,081

Tabla 6. U Mann-Whitney: Hipótesis 2



Ilust. 8. Correlacion Pearson: Hipótesis 2

El valor de significación de la prueba U de Mann-Whitney es de 0.081, por lo tanto aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis de trabajo.

**Hipótesis 3.** El alumnado con una actitud favorable ante el EEES poseerá una visión global de su rendimiento académico más positiva.

De nuevo, teniendo en cuenta la naturaleza de los datos, para contrastar esta hipótesis utilizamos la correlación de Pearson.

		Media Actitud	O45
Media Actitud Correlac.	Correlación de Pearson	1	,565(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	132	132
O45	Correlación de Pearson	,565(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	132	132

Tabla 7. Correlacion Pearson: Hipótesis 3

El coeficiente de correlación de Pearson es de 0.565, es positivo, lo que implica que hay una correlación entre ambas variables trabajando con un nivel de confianza del 99%. Rechazamos la hipótesis nula.

#### 4.- CONCLUSIONES

Con esta investigación pretendemos conocer el conocimiento, actuaciones y opinión que presenta el alumnado universitario ante el EEES. Podemos afirmar que los objetivos propuestos se han cumplido en su totalidad.

A continuación, exponemos las conclusiones a las que hemos llegado en cada uno de los aspectos medidos.

En cuanto al **conocimiento** que el alumnado posee sobre el Espacio Europeo de Educación Superior:

El alumnado considera que no ha recibido información suficiente sobre la adaptación al EEES para llevar a cabo una incorporación eficaz, afirman que no conocen el número de horas correspondientes a un crédito ECTS, desconocen

las posibilidades de movilidad que se le ofrecen y opinan que la Universidad no posee los recursos adecuados para una adaptación eficaz al EEES.

Se muestran inseguros o indecisos cuando les preguntamos sobre las competencias que obtendrán al finalizar sus estudios y desconocen si la enseñanza se orientará al mercado laboral.

Con relación a las **actuaciones** que el alumnado realiza en el marco de los nuevos planteamientos educativos, el alumnado afirma que no completa su formación académica en horas no lectivas, que no han recibido información sobre los programas de movilidad. Consideran que el profesorado no tiene en cuenta las características individuales del alumnado. Por otra parte, afirman que el método de evaluación más utilizado sigue siendo el examen escrito pero reconocen haber asistido a prácticas, tutorías, seminarios, etc, como métodos de evaluación. Desconocen si las actividades que realizan en clases son adecuadas para desarrollar las competencias, o si los objetivos guardan relación con las competencias y contenidos de las asignaturas. No saben si el orden temporal del desarrollo de los temas facilita su aprendizaje y en algunos casos no disponen de calendario semanal con los tipos de actividad.

La **opinión** mostrada ante las nuevas metodologías ECTS. Se muestran inseguros sobre si la entrada de España en el EEES hará de la Universidad un organismo competente a nivel mundial, si los planes de estudios promoverán la empleabilidad y competitividad, si favorecen el rendimiento, si promoverán la movilidad o si aumentarán el nivel formativo de los estudiantes. No están seguros de si el cambio metodológico supone una ventaja

para ellos/as, ni si la dedicación a tiempo completo aumentará su rendimiento. Consideran que es más eficaz una Universidad que forme individuos competentes para el mercado laboral y son conscientes de que la mejor manera para encarar los desafíos de la competitividad es el aprendizaje a lo largo de la vida, señalando la importancia de aplicar los conocimientos a la práctica.

En relación a las hipótesis planteadas podemos concluir que:

**Hipótesis 1:** “A mayor conocimiento por parte del alumnado de las directrices del Plan Bolonia se presentará una actitud más positiva hacia el mismo”.

La implantación del EEES ha sido un tema muy debatido en la opinión pública. Los medios de comunicación han informado periódicamente sobre acontecimientos en contra de la reforma universitaria, hemos podido observar como se han llevado a cabo manifestaciones, encierros, protestas, etc, que pretendían paralizar o modificar el proceso. Debido a la masiva influencia que presentan en la población los medios de comunicación se han generalizado opiniones contrarias a la reforma universitaria, generando un rechazo hacia la misma y consecuentemente formando actitudes negativas hacia el EEES.

En nuestro trabajo hemos podido comprobar que el alumnado que presenta un mayor conocimiento sobre el EEES, como pueden ser: revisión de la calidad de la enseñanza, favorecer la circulación de estudiantes, aumento de la comparabilidad de los sistemas de Educación Superior, la creación de una universidad más práctica, etc, presentan actitudes más positivas hacia el mismo.

**Hipótesis 2:** “El alumnado con ocupaciones (laborales y/o académicas) simultáneas a sus estudios universitarios presentará una actitud más negativa ante el EEES”.

Como ya hemos visto, el crédito europeo requiere una forma diferente de planificar, pues implica el tiempo total que el estudiante necesita para conseguir unos objetivos y resultados de aprendizaje.

El Espacio Europeo de Educación Superior requiere al alumnado una dedicación íntegra a sus estudios universitarios. Los planes de estudio actuales nos indican que un grado se compone de 240 ECTS, divididos en cuatro años, por lo tanto un curso académico se compone de 60 créditos por año, es decir, 30 créditos por semestre, si cada crédito supone 25 horas, en total equivale a 750 horas cada semestre. Si el curso académico tiene 30 semanas, aproximadamente, es decir, 15 semanas por semestre. El EEES supondrá una dedicación de 50 horas semanales.

Por este motivo, considerábamos que el alumnado que realice otras ocupaciones (laborales y/o académicas) a sus estudios universitarios presentaría una actitud más negativa hacia el mismo, pero vemos, en los resultados obtenidos, que la hipótesis de trabajo ha sido rechazada.

**Hipótesis 3:** “El alumnado con una actitud favorable ante el EEES poseerá una visión global de su rendimiento académico más positiva”.

Para explicar estos resultados indudablemente debemos hablar de la motivación. Para el éxito escolar debemos tener en cuenta que la motivación es la fuerza que despierta y sostiene la conducta, y, unido a una actitud positiva de obtener resultados favorables, formarán los estímulo-

los que reforzarán los motivos (González Guerrero, 2004).

En conclusión, una actitud y una motivación hacia un objeto actitudinal nos lleva a actuar de una manera determinada, en este caso concreto, una actitud positiva nos lleva a realizar conductas que nos permiten cumplir con nuestras expectativas. De aquí, que el alumnado con una actitud positiva hacia el EEES, posea una visión global de su rendimiento académico más favorable.

Para finalizar, queremos resaltar que el Espacio Europeo de Educación Superior, supone un importante cambio para la Universidad Española, pretendiendo elevar el nivel formativo de los estudiantes, así como adaptarse a las necesidades sociales y laborales del momento, promoviendo la movilidad, otorgando el protagonismo al alumnado, con la finalidad de aumentar la calidad de la enseñanza superior; sin embargo, observamos, que, en líneas generales las actitudes del alumnado hacia el mismo no son muy positivas, existe un gran descontento con la aplicación de estos planteamientos, fundamentalmente por dos motivos: en primer lugar, debemos resaltar la crisis económica que está afectando actualmente a nuestro país, en el ámbito universitario se afirma que la financiación para llevar a la práctica de manera eficaz este nuevo marco educativo ha sido insuficiente; y, por otra parte, el alumnado afirma que están sometidos a una excesiva carga de trabajo y se reiteran en la imposibilidad de llevar a cabo algunos planteamientos recogidos en el EEES, como la realización de clases prácticas o la enseñanza individualizada.

Consideramos necesario informar sobre los planteamientos del EEES y cómo éstos repercuten en el alumnado y su en-

señanza, haciendo especial hincapié en el objetivo de calidad marcado por los planteamientos del EEES, ya que, como hemos podido comprobar en nuestro trabajo, un conocimiento más profundo sobre

el EEES conduciría a actitudes más positivas hacia el mismo, ya que si queremos que esta reforma tenga éxito debemos ser pacientes, aceptarla y apoyarla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., Arnal, J., & LATORRE, A. *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor. 1992.
- CARTA MAGNA DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS. Recuperado el 21 de Julio de 2010 en [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_spanish.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf). 1988.
- CONFERENCIA DE MINISTROS. *Declaración conjunta para la armonización del Sistema de Educación Superior Europeo*. Madrid: Serv. Publicaciones MEC. 1998.
- CONFERENCIA DE MINISTROS Conferencia de Ministros. *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999*. Madrid: MEC.
- CONFERENCIA DE MINISTROS. *Hacia un espacio europeo de enseñanza superior. Comunicado de la reunión de Ministros europeos de educación en Praga el 19 de mayo de 2001*. Madrid: MEC.
- CONFERENCIA DE MINISTROS. Conferencia. *Construyendo el espacio europeo de educación superior. Comunicado de la Conferencia de Ministros, celebrada en Berlín el 19 de septiembre de 2003*. Madrid: MEC.
- CONFERENCIA DE MINISTROS. *Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros celebrada en Bergen el 19-20 de Mayo de 2005*. Madrid: MEC.
- CONFERENCIA DE MINISTROS. *Respondiendo a los retos de un mundo Globalizado. Comunicado de la Conferencia de Ministros celebrada en Bergen el 18 de Mayo de 2007*. Madrid: MEC.
- CONFERENCIA DE MINISTROS. *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la conferencia de Ministros celebrada en Lovaina el 28-29 de Abril de 2009*. Madrid: MEC.
- CUBO DELGADO, S., MARTÍN MARÍN, B Y RAMOS SÁNCHEZ, J. L. *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirámide. 2011.
- Datos y cifras del sistema universitario 2008 / 2009. Recuperado el 3 de Agosto de 2010 en <http://www.mec.es>
- Datos y cifras del sistema universitario 2009 / 2010. Recuperado el 3 de Agosto de 2010 en <http://www.mec.es>
- GARCÍA GARRIDO, J. L., MIQUEL MARTÍNEZ, J. M., FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M., MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. & FERRER JULIÁ, F. *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. 2007.
- GARGALLO LÓPEZ. B., PÉREZ PÉREZ, C. SERRA CARBONELL, B., SÁNCHEZ Y PIRIS, F., & ROS ROS, I., Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 42/1. 2007. (ISSN: 1681-5653). Recuperado el 23 de Junio de 2010 en <http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>.
- GONZÁLEZ GUERRERO, G. *Éxito escolar, éxito en la vida*. México: Panorama Editorial, S.A. 2004.

- MATEOS, V. & MONTANERO, M. *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Nancea, S.A. 2008.
- MEDINA RIVILLA, A., CARDONA ANDÚJAR, J., CASTILLO ARREDONDO, S. & DOMINGUEZ GARRIDO, M. C. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España*. 2006. Recuperado el 20 de Julio de 2010 en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/31467>
- MONGE MIGUEL, J.J. Espacio Europeo de Educación Superior e implicaciones para las titulaciones de Magisterio en España. 2005. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultado en 15 – 03 – 2009)
- MORALES, P. *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. 2000. p.24
- PÉREZ YUSTE, R., & GARCÍA RAMOS, J.M. *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp. 1989.
- PROGRAMA COMMET. *Decisión del Consejo de 24 de Julio de 1986, por la que se aprueba el programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías*. 1986. Recuperado el 20 de Julio de 2010 en <http://europa.eu/>
- PROGRAMA SÓCRATES. *Programa de acción comunitaria, “Sócrates”*. 1995. Recuperado el 20 de Julio de 2010 en <http://europa.eu/>
- TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA. 1992. Recuperado el 20 de Julio de 2010 en <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/index.htm>
- UNESCO. *Estudios Superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas*. Barcelona: Ediciones promoción cultural S.A. 1973.
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. *Guía metodológica para el personal académico. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales. 2008.
- Zabalza, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zaragoza Raduá, J. M. (2003). Tesis doctoral: *Actitudes del Profesorado en Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.



**ANEXO 1. Cuestionario**

**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOC: AVANCES EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Para llevar a cabo esta investigación es imprescindible su colaboración, por ello, es necesario que conteste con sinceridad, responsabilidad y precisión a las cuestiones que se le presentan.

**DATOS PERSONALES**

**SEXO:** Masc.  Fem.

**ESTUDIOS QUE REALIZA:**

**ÁREA DE ESTUDIOS:**

Ciencias Experimentales  Ciencias Sociales y Jurídicas

Ciencias de la Salud  Humanidades  Técnica

**OTRAS OCUPACIONES SIMULTÁNEAS DE ÍNDOLE ACADÉMICO Y/O**

**PROFESIONAL A SUS ESTUDIOS:** Sí  No

Especificar:

**REALIZÓ ESTUDIOS EN EL ANTIGUO PLAN DE ESTUDIOS:** Sí  No

**ADAPTACIÓN AL EEES**

(Valora el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 "nada de acuerdo" y 5 "total acuerdo")

<b>CONOCIMIENTO SOBRE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. La información que he recibido sobre la adaptación al EEES es suficiente para llevar a cabo una incorporación eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conozco en líneas generales en qué consiste el proceso de Bolonia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Los recursos que posee la Universidad son adecuados para la adaptación al EEES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Conozco perfectamente las competencias que obtendré al finalizar mis estudios Universitarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Conozco el número de horas equivalentes a un crédito Europeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Conozco el número de horas correspondientes a prácticas de un crédito Europeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Soy consciente de que la asistencia a clases es evaluable.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Los créditos de cada asignatura considerarán las horas de clase presenciales, pero también las horas de trabajo y estudio del alumnado.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Estoy informado/a de las posibilidades de movilidad que se me ofrecen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. La enseñanza se orientará al mercado laboral con un importante componente práctico.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>ACTUACIONES ACORDES A LOS PLANTEAMIENTOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
11. Las calificaciones que he obtenido, no sólo hacen referencia al examen final.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. He asistido a prácticas, tutorías, seminarios, etc, como métodos de evaluación.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Se dispone de una formulación escrita y clara de las competencias y perfiles profesionales del título.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Se dispone de una formulación escrita y clara de las competencias y objetivos específicos de la materia.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Las actividades en su conjunto son adecuadas para desarrollar los objetivos y competencias de cada asignatura.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. Completo mi formación académica con cursos en horas no lectivas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. He recibido información sobre los programas actuales de movilidad (Erasmus, Leonardo da Vinci, etc.)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Un alto porcentaje de las clases que recibo son prácticas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19. El orden temporal del desarrollo de los temas facilita nuestro aprendizaje.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Los objetivos de la materia guardan relación con los contenidos y las competencias profesionales a desarrollar en la asignatura.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21. El profesorado tiene en cuenta las características individuales de cada uno/a de nosotros/as.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22. Me dedico a tiempo completo a mis estudios universitarios.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23. Dispongo de un calendario semanal con todos los tipos de actividades de cada materia.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24. Las actividades están relacionadas con las competencias profesionales a desarrollar por la materia.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

25. La asistencia a clase es un criterio indispensable para la evaluación de las materias.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. El instrumento de evaluación más usado no es el examen escrito.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Se ha fomentado la capacidad creativa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>OPINIÓN SOBRE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
28. La entrada de España en el EEES hará de la Universidad española un organismo competente a nivel mundial.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. La metodología basada en el estudiante es una gran ventaja para nosotros/as.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30. La dedicación del estudiante a tiempo completo a sus estudios aumentará su rendimiento académico.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31. Es más eficaz una Universidad que forme individuos competentes para el mercado laboral.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32. Los nuevos planes de estudio promueven la empleabilidad y competitividad en el mundo laboral a nivel nacional e internacional.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33. La entrada en el EEES favorecerá el rendimiento del alumnado.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34. La implantación de créditos ECTS es el sistema más adecuado para promover la movilidad del estudiante.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35. La nueva estructura de títulos de grado y postgrado aumentará el nivel formativo de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
36. La estructura de títulos de grado y postgrado adaptará los planes de estudio a las necesidades sociales y laborales.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37. La mejor manera para encarar los desafíos de la competitividad es el aprendizaje a lo largo de la vida.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
38. Individualizar la educación superior, será una medida eficaz para mejorar el rendimiento del alumnado.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39. Para una enseñanza eficaz debemos aplicar los conocimientos a la práctica.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40. La entrada en el EEES es sinónimo de calidad educativa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
41. Los contenidos impartidos por el profesorado han sido los adecuados para la consecución de los objetivos propuestos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
42. Los objetivos propuestos de la/s asignatura/s se han alcanzado satisfactoriamente.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
43. Las competencias profesionales adquiridas durante el desarrollo de la materia son suficientes para una incorporación eficaz al mundo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

laboral.	
44. Estoy satisfecho/a con la preparación académica que he recibido durante el curso.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
45. El resultado global del curso es satisfactorio.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Gracias por su atención y colaboración

## NOTAS

1. En su primera etapa tiene como objetivo contribuir a una educación y a una formación de calidad, y, a la creación de un espacio europeo abierto de educación. Comprende tres ámbitos de acción comunitaria: enseñanza superior, escolar y educación de adultos, así como actividades transversales en el aprendizaje de lenguas, a distancia y del intercambio de información. Se propone intensificar la movilidad de los estudiantes de enseñanza superior y fomentar una cooperación amplia e intensa entre los centros de enseñanza de todos los niveles. Por otra parte. Fomenta el reconocimiento académico de los diplomas y los períodos de estudio.  
La segunda fase del programa tiene como objetivo promover una Europa del conocimiento y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, mediante el aprendizaje de lenguas extranjeras, la promoción de la movilidad, el fomento de la cooperación a nivel europeo, la apertura a los medios de acceso a la educación y una mayor utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo.
2. Lanzado por la Unión Europea en 1988 y destinado a apoyar los intercambios entre jóvenes. Unos años más tarde, en 1996, se propuso un programa de acción comunitario relativo a servicios de voluntariado para jóvenes europeos. Ambos programas se han integrado en uno nuevo denominado “Juventud” (año 2000 – 2006).
3. Lingua es una acción que se enmarca dentro del Programa Sócrates. Está dirigido a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Pensado para que profesores y estudiantes de instituciones formales o no formales, de al menos tres países, se reúnan para realizar asociaciones que tengan por objeto sensibilizar, motivar e informar a los ciudadanos europeos sobre el aprendizaje de lenguas, y, por otra parte, elaborar instrumentos técnicos que faciliten su aprendizaje.
4. TEMPUS forma parte del programa general de ayuda comunitaria a la reestructuración económica de los países de Europa Central y Oriental, denominado PHARE. Los países destinatarios de Europa Central y Oriental que participan en TEMPUS son: Albania, Bulgaria, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia y República Checa. Los objetivos del programa son: Contribuir a la reestructuración y a la adaptación de la enseñanza universitaria de estos países para hacer frente a las nuevas necesidades de la economía de mercado.
5. Existía un catálogo oficial de titulaciones donde aparecen las directrices propias para

- cada titulación; asegurando, así, una alta uniformidad entre los planes de estudios que elaboraban las diferentes universidades.
6. En el Registro Anecdótico se recogen episodios o sucesos significativos en relación a la actitud evaluada. La información se registra en fichas estructuradas en diferentes apartados: protagonista, observador, situación, relato del hecho, interpretación y comentarios.
  7. En las Listas de Control se recoge detalladamente la enumeración de conductas relacionadas con la actitud a evaluar con la finalidad de chequear la presencia o ausencia de los rasgos recogidos en la lista.
  8. Las Escalas de Valoración son una variante de las Listas de Control, se valora la presencia o ausencia de un determinado rasgo así como el grado de intensidad del mismo
  9. En los Diarios se puede dar una observación directa, es decir, el que escribe el diario actúa como observador y transmite información sobre lo que acontece, o indirecta, quien escribe se va describiendo a sí mismo y haciendo explícitas sus propias actitudes.
  10. Otros instrumentos pueden ser las técnicas proyectivas o semiproyectivas, los análisis de trabajos sobre temas vinculados a las actitudes, desarrollo de asambleas, debates, etc.
  11. Las escalas tipo Thurstone son el intento de medida más sofisticado de las actitudes; pretenden alcanzar lo que en su lugar denominamos el nivel de medida de intervalos, con la intención de poder establecer comparaciones entre diferencias o cambios de actitud. Están compuestas por un número determinado de ítems, cuya posición se ha determinado por la evaluación de jueces. Las reacciones posibles que aparezcan en estas escalas representan un punto en el continuo entre la actitud más favorable y la más desfavorable, los diversos resultados tratan de reflejar sentimientos.
  12. En las escalas tipo Likert los ítems no se distribuyen gradualmente, sino que el sujeto muestra su grado de acuerdo / desacuerdo en relación a cada enunciado.
  13. Las escalas acumulativas de Guttman están compuestas por un número reducido de ítems homogéneos para medir una sola variable. Todos los ítems miden la misma característica pero con diferente intensidad.
  14. Las escalas de distancia social (Bogardus) presentan diferentes actitudes de aceptación / rechazo hacia personas, ordenándolas en base al nivel de proximidad y cooperación que el sujeto estaría dispuesto a mantener con ella.
  15. En las Escalas de diferencial semántico de Osgood se presenta una lista de conceptos referidos a un mismo tópico, debiendo valorarlos mediante escalas de adjetivos contrapuestos o bipolares.
  16. Las modalidades de investigación educativa que derivan del método científico (bajo el paradigma positivista) pueden agruparse en torno a tres grandes modalidades que constituyen niveles distintos de control: metodología experimental, cuasiexperimental y no experimental. Dentro de la metodología no experimental se distinguen tres métodos: Comparativo-causal, Descriptivos y Correlacionales
  17. La comprobación de las hipótesis planteadas requiere considerar cuáles son los instrumentos más adecuados según las necesidades requeridas y su posterior aplicación. Nos decantamos por una escala tipo Likert porque presentan varias ventajas: Los estudios en los que se comparan los coeficientes de fiabilidad de ambos tipos de escalas muestran

que son superiores cuando se utiliza el método Likert; a cada ítem se le asigna el mismo número de respuestas de forma objetiva, sin que dependa de la opinión del elaborador; y, finalmente la facilidad de construcción de las escalas sumativas. Esta escala pueden encontrarla en el Anexo I.